

A TITULAÇÃO DOCENTE NO IFRN E OS DESAFIOS PARA O CUMPRIMENTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)

Daniela Cunha Terto¹
Allan Solano Souza²

O objetivo do trabalho é estudar a titulação dos docentes que atuam na educação superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, no ano de 2016, tendo como referência a meta 13 do Plano Nacional de Educação (PNE) brasileiro, com vigência para o período de 2014 a 2024. Para tanto, foram utilizados como procedimentos metodológicos o estudo da literatura da área, a pesquisa documental, a análise de dados do Censo da Educação Superior de 2016 e o Relatório do 2o Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018. A referida meta visa ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) de doutores até o ano de 2024. Considera-se que para a titulação dos docentes, o PNE estabeleceu um percentual já bem próximo daquele apresentado em 2012, ano referência para elaboração das metas (69,6% de mestres ou doutores e 32,3% de doutores), indicando um cenário pouco desafiador para o decênio de vigência do plano quanto a esse aspecto. Assim, nacionalmente, a meta 13 já havia sido alcançada em 2015. Quanto ao IFRN, 80% dos docentes que atuam no ensino superior possuíam mestrado ou doutorado em 2016, o que não só ultrapassa o percentual previsto na meta mas também a média nacional no mesmo ano, 76%. Já quanto a taxa de doutores, em 2016 o IFRN contava com 27%, bem abaixo da média nacional que fora de 40%. Conclui-se que o desafio para o IFRN está na formação de doutores para atuação na educação superior para alcançar a média nacional e a meta do PNE 2014-2024 já alcançada nacionalmente em 2015.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior. Qualidade da Educação Superior. Plano Nacional de Educação. Titulação docente.

Introdução

Esse estudo é parte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do projeto “Expansão e qualidade da educação superior no contexto do Plano Nacional de Educação (2014-2024): um estudo sobre a oferta das licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN” desenvolvido no IFRN campus Currais Novos e do Projeto Integrado de Pesquisa “Expansão e qualidade da educação superior no contexto do Plano Nacional de Educação (2014-2024): Tensões, limites e perspectivas”, financiado pelo CNPq desenvolvido pela Universidade Federal de Goiás e Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem como objetivo

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN/Brasil (daniela.terto@ifrn.edu.br)

² Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN/Brasil (asolanosouza@gmail.com)

estudar a titulação dos docentes que atuam na educação superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, no ano de 2016, tendo como referência a meta 13 do Plano Nacional de Educação (PNE) brasileiro, com vigência para o período de 2014 a 2024.

Por se tratar de uma pesquisa de levantamento de dados, esta pesquisa pode ser classificada como descritiva, já que, segundo Gil (2002, p. 123) “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno”. Quanto aos procedimentos de pesquisa, adotou-se a revisão da literatura, a análise documental e a análise dos microdados do Censo da Educação Superior 2016 e do Relatório do 2o Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018.

Este trabalho está organizado em três seções. Na primeira, discute-se a qualidade da educação superior e a elevação da titulação docente no Brasil. Na segunda, discute-se a titulação docente à luz da meta 13 do PNE no IFRN, comparando com os índices da região nordeste, do Brasil e dos demais institutos e centros federais. Por fim, apresentam-se as considerações finais dos autores.

Qualidade da educação superior: os desafios da titulação docente

O ensino superior vem se reestruturando ao longo do tempo no âmbito dos sistemas de educação e impulsionando pesquisas sobre esse processo, instigadas por diversas dimensões: expansão, acesso, pesquisa científica, diversificação institucional, financiamento, avaliação, qualidade, dentre outras (Barbalho; Castro, 2012).

A delimitação de uma concepção de qualidade da educação é um desafio histórico, e que se coloca como uma problemática não resolvida. A própria definição do termo qualidade envolve múltiplas interpretações, e expressa juízos de valor. Mas um questionamento importante a ser feito neste quadro é sobre que concepção de qualidade se está exigindo e o que tem sido feito para viabilizá-la.

Muitas concepções de qualidade da educação circulam na sociedade, e dentre estas tem sido cada vez mais recorrente o serviço público está sendo cobrado para incorporar princípios do mercado, como possível resposta à sua ineficiência, ou seja, ausência de qualidade na sua oferta. Isso é determinado pelo uso das avaliações externas e internas que produzem resultados como forma de atestar a presença ou ausência de qualidade. O perigo reside nesse sentido, pois poderá acabar contribuindo para uma concepção esvaziada de qualidade da educação, na medida em que se traz os modos de organização empresarial para as organizações educativas, corroborando, com a preocupação de Almeida (2004) de que essa visão leva ao abandono das preocupações com a qualidade do ensino como direito dos cidadãos ao adotar os referenciais de competitividade e produtividade como valores de mercado na educação.

Ao problematizar a concepção de qualidade a luz dos documentos oficiais que direcionam a educação brasileira, partimos da Constituição Federal de 1988, do Brasil, que em seu Art. 6º definiu a educação como parte dos direitos sociais. Mas é no Art. 206, inciso VI que a “garantia de padrão de qualidade” (Brasil, 1988) foi definido como um dos princípios em que o ensino será ministrado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n. 9.394/1996, em seu Art. 3º, inciso X, ratificou o texto constitucional, com a mesma redação. Porém, a ideia de qualidade é destacada no Art. 4º, inciso IX, cuja afirmação discorre que “padrões mínimos de qualidade de ensino, [são] definidos como a variedade e quantidades

mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996).

Ainda na LDB é possível destacar que o sentido da qualidade está relacionado com um processo nacional de avaliação, da Educação Básica ao Ensino Superior, em que

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

[...]

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; (Brasil, 1996).

Com base no exposto acima, é possível que perceber que a educação brasileira requer uma relação entre processos de avaliação como forma de aferir a qualidade do ensino ministrado nas organizações educativas. O foco desse trabalho é problematizar a dimensão teórica da qualidade do ensino superior com a necessidade de refletir sobre uma de suas particularidades, a titulação docente. Para compreender esse processo se faz necessário retomar a própria LDB para apresentar sinteticamente os artigos que tratam desse nível de educação, para em seguida relacionar com a exigência de perfil mínimo de pós-graduados para o exercício do magistério superior.

A LDB de 1996 dedicou o Capítulo IV para tratar da Educação Superior, do Art. 43 ao Art. 57, contando doze artigos que expressam a sua finalidade, abrangência de cursos e programas, avaliação periódica para autorização, reconhecimento, credenciamento, renovação legal para o funcionamento das instituições de ensino superior mantendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, expedição de diplomas e autorização para as Universidades fazer esses registros.

O Artigo 45 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, estabelece que “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. Em legislação complementar, o Decreto Lei nº 3.860, de 09 de julho de 2001 e posteriormente o decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, estabelecem que essas instituições passam a ser credenciadas de acordo com sua organização como: faculdades; centros universitários; e universidades, sendo as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica equiparadas às universidades federais.

As Universidades são concebidas na LDB em seu Art. 52 como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano [...]”. Como forma de garantir o seu reconhecimento, uma das suas características se faz determinante, conforme inciso II, que deve ter “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” (Brasil, 1996). A titulação acadêmica dos quadros profissionais das IES é, portanto, uma prerrogativa para a manutenção de seu status e que denota em certo sentido a qualidade do corpo docente das IES.

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (2001-2010), por meio da Lei 10.172, de 09 de janeiro, que não trouxe na parte que trata da educação superior a necessidade elevação da titulação nas IES, como forma de melhoria da qualidade do corpo docente. A preocupação desse PNE se deu com a necessidade de refletir sobre a promoção de políticas de acesso da população conculinte do Ensino Médio à Educação Superior. Além disso, apresenta um diagnóstico das matrículas no Ensino Superior considerando dados do INEP que levaram em consideração a dependência

administrativa. É oportuno afirmar que esse PNE não estabeleceu diretrizes, objetivos e metas quanto à titulação dos docentes das IES, concentrando-se no acesso da população de 18 a 24 anos.

Por um lado, nesse PNE foram previstos 35 objetivos e metas para a Educação Superior, com quatro vetos presidenciais. Por outro lado, objetivou “6. Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica” (Brasil, 2001). Com base nisso, mais uma vez se percebe a vinculação da qualidade do ensino alinhada a uma concepção sistêmica de avaliação. Quanto a existência de meta de titulação de docentes das IES este PNE foi omissivo, em que o único trecho que aborda esse assunto relata que em seu diagnóstico

Cabe-lhe qualificar os docentes que atuam na educação básica e os docentes da educação superior que atuam em instituições públicas e privadas, para que se atinjam as metas previstas na LDB quanto à titulação docente. (Brasil, 2001: 31).

No Brasil, é perceptível que a concepção da qualidade da educação superior está ligada com a implantação de processos de avaliação, assim como ocorre na Educação Básica que são indutores da produção de juízos de valor sobre a oferta e condições de ensino no país. A LDB em seu Art. 66, afirma que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Durante a vigência do PNE (2001-2010) foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que teve origem com a Medida Provisória n. 143, de 2003, e em 2004 foi convertida na Lei 10.861, de 14 de abril, que assegurou o processo nacional de avaliação das instituições da educação superior, dos cursos e do desempenho dos estudantes, como visto anteriormente, nos termos do nos termos do Art. 9º, incisos VI, VIII e IX, da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Com base na lei n. 10.861/2004, a Lei do SINAES, em seu Art. 1º,

§ 1o O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (Brasil, 2004, s./p.)

Por um lado, o PNE (2001-2010), cumpriu com a meta de institucionalizar o processo nacional de avaliação da educação superior. Por outro lado, destaca-se que ao observar o que se dispõe o SINAES, para cumprir com a sua finalidade da melhoria da qualidade vislumbrando a eficácia institucional e a efetividade acadêmica e social, faz-se necessária a melhoria da qualidade do corpo docente, por meio da ampliação do número de professores mestres e doutores.

De acordo com Scremi e Aimi (2008: 100),

[...] o conceito de qualidade considerado pelo SINAES supõe a avaliação como um processo de melhoria da qualidade elevando a eficácia institucional, e conscientizando os atores envolvidos no cenário educacional a fim de efetivar a cultura acadêmica e a relevância social no processo de formação profissional.

Entende-se que para alcançar a almejada melhoria da qualidade se faz com a avaliação institucional e/ou autoavaliação considerando dentre os seus indicadores a quantidade de professores com títulos de pós-graduação *stricto sensu* como possibilidade de compor uma concepção de qualidade do corpo docente. Embora, esta não seja a única concepção de qualidade do corpo docente, e não pode ser reduzida a concepção qualidade da educação em sua totalidade, mas parte desse movimento que leva uma visão de qualidade socialmente referenciada.

Com o fim da vigência do PNE (2001-2010), em 2014, após amplo debate precedido pela realização de conferências municipais e estaduais de educação, a participação que envolveu o Fórum Nacional de Educação na construção e realização da Conferência Nacional de Educação de 2010, foi aprovado o mais recente Plano Nacional de Educação, por meio da Lei n. 13.005/2014. O PNE (2014-2024) apresentou a Meta 13 para que no próximo decênio fosse possível

Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores. (Brasil, 2014: 75).

Para o alcance dessa meta foram delineadas nove estratégias visando: aperfeiçoar o SINAES; ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE); induzir processos de autoavaliação; promover a melhoria da qualidade dos cursos de Pedagogia; elevar o padrão de qualidade das universidades, com projetos de pesquisas institucionalizados nos Programas de Pós-Graduação; substituir o ENADE no início do curso de graduação para conceber um valor agregado; fomentar a formação de consórcios entre as IES públicas; elevar a taxa de conclusão média dos cursos de graduação; formação continuada para técnico-administrativos da Educação Superior.

Essa relação entre qualidade e avaliação está assente não só na função reguladora dessa segunda, como também promotora de qualidade educacional no Ensino Superior, e que neste cenário são dois conceitos que estão intimamente ligados (Huet; Pinho-Lopes, 2014).

O alcance das metas do PNE (2014-2024) tem sido monitorado por instituições e grupos de pesquisas. Os dados a seguir foram selecionados dos estudos da demografia da base técnico-científica brasileira, relacionada aos títulos de mestres e doutores dos últimos vinte anos, que foram coordenador pelo Centro de Gestão de Estudos Estratégicos (CGEE, 2016).

Conforme estudos demográficos da base técnico-científica brasileira, o número de mestres e doutores expandiu nos últimos vinte anos. Uma particularidade pode ser destacada nesses estudos, pois “o dinamismo recente do crescimento do número de

títulos de mestrado concedidos no Brasil vem da expansão dos títulos de *mestrado profissional*” (Viotti, et. al. 2016: 61, grifo dos autores).

O crescimento percentual do número de títulos de mestrado concedidos no Brasil, por grande área do conhecimento, com exceção da área multidisciplinar, demonstra que de 1996 a 2014, a área de Ciências Sociais aplicadas registra o maior número de mestres titulados, seguidos da área de Saúde, e em terceiro Letras e Artes.

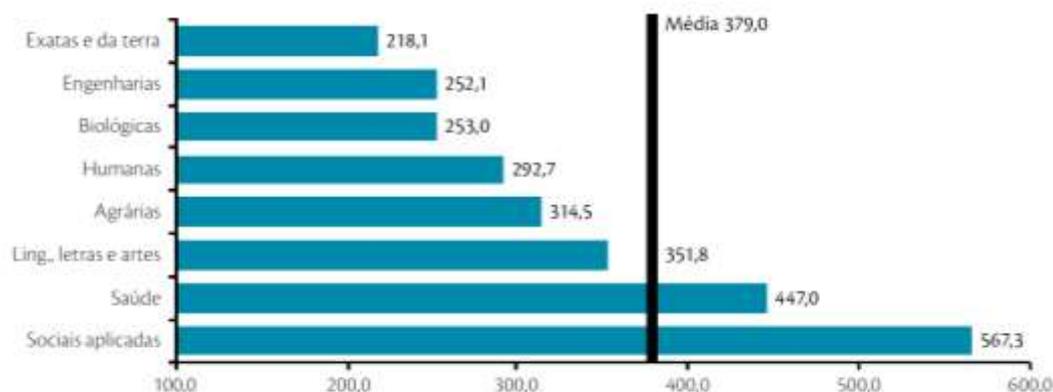


Gráfico 1. Crescimento percentual do número de títulos de mestrado concedidos no Brasil, por grande área do conhecimento, com exceção da área multidisciplinar, 1996-2014. Fonte: Viotti, et. al (2016, p. 63).

Outro dado mostra que em 2014 a média de idade dos titulados em programas de mestrado é 32,3 anos, com a ressalva de que “Os mestres em *ciências biológicas* foram os que titularam mais jovens no ano de 2014 (com 28,2 anos de idade), enquanto os da grande área *multidisciplinar* foram os que titularam com a mais elevada idade média (34,8 anos) naquele mesmo ano”. (Viotti, et. al. 2016: 70, grifo dos autores).



Gráfico 2. Número e percentagem de títulos de mestrado concedidos por região, 2014. Fonte: Viotti, et. al (2016:76).

Pelo histórico de surgimento da Pós-Graduação nas regiões Sudeste e Sul e a concentração do maior número de programas stricto senso, os dados acima, também representam a hegemonia dessas regiões no número e percentagem de titulação concedidos. As regiões Centro-Oeste e Norte ocupam o quadro de menor concessão desses títulos, o que implica no desafio para a democratização da pós-graduação stricto

senso nas regiões do país, cuja tradição nesse processo, não é marca dessas regiões, estão iniciando a sua trajetória no desenvolvimento de formação de pesquisadores de alto nível. Dentre algumas explicações para esse problema, pode-se relacionar com evolução do próprio número de doutores no país, e por região, conforme demonstram os gráficos que retratam uma série histórica de 2004 a 2016.

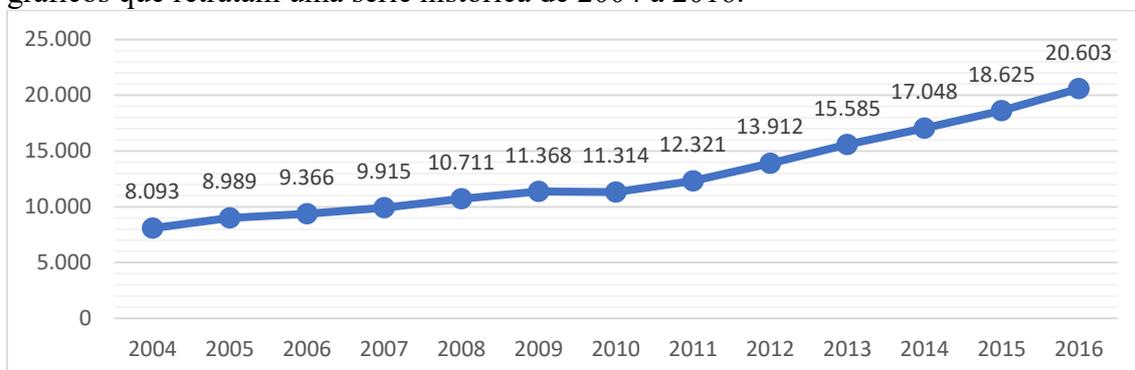


Gráfico 3 - Número de títulos de doutorado concedidos no Brasil - 2004-2016

Fonte: Geocapes/Banco de Dados UFRN-UFG

De 2004 até 2010 é possível perceber um crescimento gradual em relação ao número de doutores. Até 2010 considera-se um movimento paulatino. Todavia, o despontamento para aumentar essa conta ocorre a partir de 2011, quando há uma tendência de maior verticalização de doutores no Brasil, demonstrando um aumento (2011-2016) de mais 100% de titulados com o grau acadêmico de doutorado.

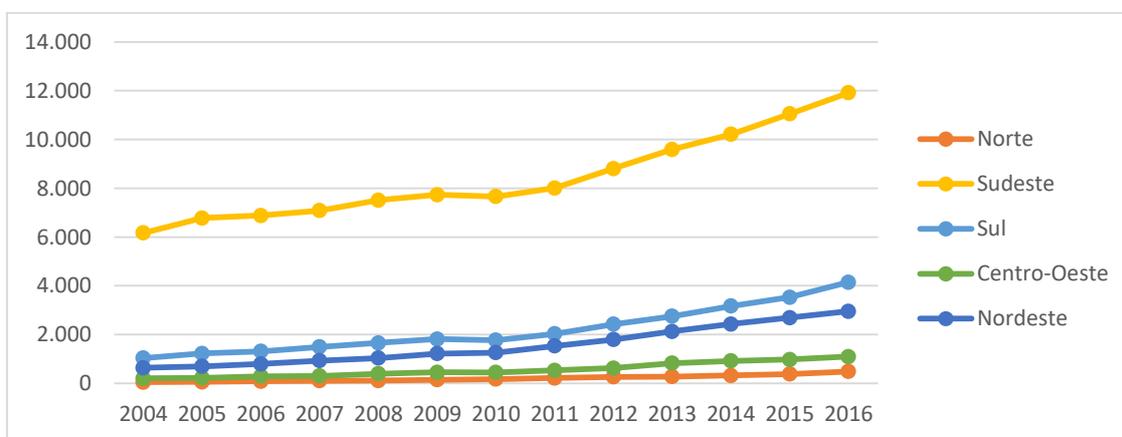


Gráfico 4 - Número de títulos de doutorado concedidos, por grande região – Brasil – 2004-2016

Fonte: Geocapes/Banco de Dados UFRN-UFG

A titulação de doutores por região segue o movimento semelhante observado em relação aos títulos de mestres, em que a maior incidência está no Sudeste. A região nordeste e sul estão próximas no que tange aos títulos de doutores, embora a essa segunda tenha maior tradição na implantação de Programas de Pós-graduação. Ao delimitar o olhar para as Unidades da Federação (UF) concernente aos títulos é possível considerar particularidades que são próprias dos estados brasileiros. Para esse trabalho opta-se por analisar dados do Estado do Rio Grande do Norte, local em que os pesquisadores residem e trabalham, tendo como continuidade para discutir a titulação de professores do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte (IFRN).

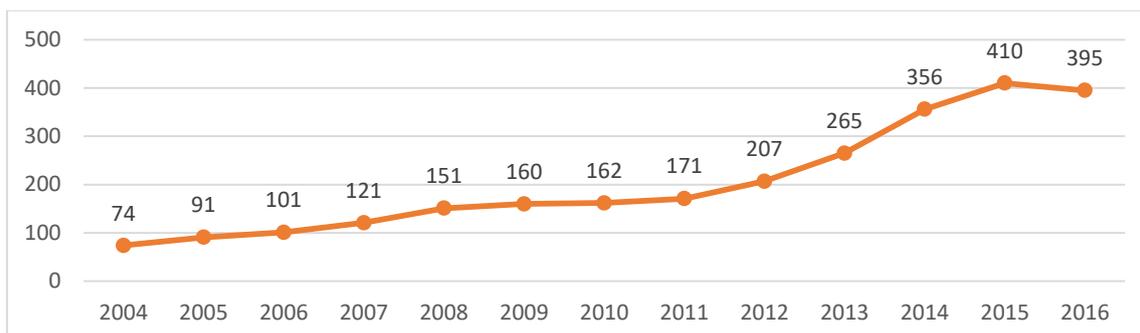


Gráfico 5 Títulos de doutorado concedidos, no Rio Grande do Norte - Brasil - 2004-2016

Fonte: Geocapes/Banco de Dados UFRN-UFG

A série histórica (2004-2016) demonstrada no Gráfico revela uma forte ampliação do número de doutores no Estado do Rio Grande do Norte se considerarmos que em 2004, foram registrados apenas 74 doutores, e em 2016 esse número saltou para 395. Considerando esses avanços, os dados de titulação docente no Instituto Federal do Rio Grande do Norte são importantes para compreender o movimento de qualificação do corpo docente de uma instituição de ensino superior, em particular, considerando que está inserida em contexto nacional e que reflete na sua qualidade do ensino.

Titulação docente no Instituto Federal do Rio Grande do Norte: o desafio da qualidade da formação do corpo docente

Partindo para averiguar como os institutos federais se colocam dentro desse cenário, é imprescindível afirmar que estes foram sancionados por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Com base no Art. 2º,

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais. (Brasil, 2008, s./p.)

Ainda que os institutos federais tenham sido sancionados em 2008, essas instituições são seculares e sua origem remonta a 1909, quando foram criadas as escolas de aprendizes artífices, destinadas aos deserdados da fortuna (Campello; Lima Filho, 2008). É desta data a criação do, hoje, IFRN, instituição que ao longo do tempo passou por diferentes mudanças, inclusive no tocante a oferta de cursos. Quando criada, a Escola de Aprendizes Artífices de Natal oferecia curso primário de desenho e oficinas de trabalhos manuais (IFRN, 2012). Atualmente o IFRN conta com vinte e um *campis* distribuídos em diferentes regiões do Rio Grande do Norte, oferecendo cursos de níveis

médio, superior, pós-graduação *lato e stricto sensu* e cursos de formação inicial e continuada nas modalidades presencial e à distância.

Ainda que a oferta dos institutos federais no Brasil seja predominante na educação profissional de nível médio, a educação superior no IFRN tem se consolidado por meio de cursos nas áreas de engenharia, tecnologia e licenciatura, em conformidade com a Seção III, Art. 7, Título VI da Lei nº 11.892/2008 que situa como um dos objetivos dos institutos federais ministrar em nível de educação superior:

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Tratar de qualidade na educação superior e na oferta dos diferentes cursos implica discutir a titulação dos docentes que atuam nesse nível de ensino. Nesse aspecto, ainda que os institutos federais se equiparem às universidades no tocante a sua arquitetura acadêmica, e que também requeiram, portanto, para a atuação na educação superior o mínimo de um terço do corpo docente com mestrado ou doutorado, do ponto de vista do ingresso na carreira docente há diferenças entre os tipos de instituições. Enquanto nas universidades públicas os editais de concursos para o magistério da educação superior têm exigido, via de regra, diploma de doutorado, nos institutos federais, para acesso ao cargo de professor da Carreira do Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico tem sido exigido como requisito mínimo o diploma de graduação.

Outra particularidade dos institutos, diz respeito a atuação docente em diferentes níveis e modalidades de ensino. Acerca disso, Pacheco (2011:11) argumenta que

A possibilidade de dialogar simultaneamente e de forma articulada da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, faz com que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização. Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Não há garantia que ao ingressar, o docente atue em apenas um nível, por exemplo, aja vista que a carreira ao qual está vinculado, abrange o ensino básico, técnico e tecnológico. Dessa forma, pode-se inferir que a multiplicidade de níveis, modalidades e atribuições, demanda dos docentes uma formação mais sólida que possibilite a atuação em diferentes espaços.

Neste trabalho, investigaremos a titulação dos professores do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN que atuam na educação superior, estabelecendo como recorte temporal o ano de 2016 e tomando como referência a meta 13 do atual PNE brasileiro (2014-2024).

A referida meta determina que até 2024, último ano de vigência do Plano, seja alcançada a ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores. Para sua avaliação, a meta possui dois indicadores, o 13A, relativo ao percentual de docentes com mestrado ou doutorado e o 13B, referente ao percentual de docentes com doutorado.

Conforme dados do Relatório do 2º. Ciclo de monitoramento das metas do PNE – 2018, produzido pelo Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, o indicador 13A, nacionalmente, já havia sido alcançado em 2015 e o 13B fora alcançado ainda em 2014. Nesse caso, reitera-se o questionamento feito por Cabral Neto; Castro (2018:51), o de que “É pertinente indagar se a meta 13 do PNE não estabeleceu indicadores pouco ousados no que se refere, notadamente, ao percentual de doutorado para atuar no ensino superior”. No ano de referência para elaboração das metas, 2012, esse percentual era de 32,3%, já bem próximo da meta prevista para doze anos depois, tornando esta uma meta fácil de ser alcançada.

Quando se analisam os dados por região, observa-se que há uma significativa discrepância regional. Ainda conforme o relatório, quanto ao percentual de docentes com mestrado ou doutorado, a região Norte possui o menor percentual (69,5%), seguida da região Centro-oeste (71,9), Nordeste (76,2), Sudeste (79,1) e Sul (80,5). O mesmo ocorre em relação ao percentual de doutores no corpo docente do ensino superior: região Norte (29,3%), Centro-oeste (35,3), Nordeste (37,2), Sul (41,2) e Sudeste (42,9). Assim, ainda que nacionalmente a meta tenha sido atingida, algumas regiões estão buscando alcançá-la, evidenciando assim que a desigualdade educacional brasileira se mantém também nesse aspecto, na titulação dos docentes da educação superior por regiões do Brasil.

No gráfico a seguir, analisarmos o percentual de docentes na educação superior com mestrado e/ou doutorado em 2016, estabelecendo como recorte o IFRN, a região Nordeste e Brasil.

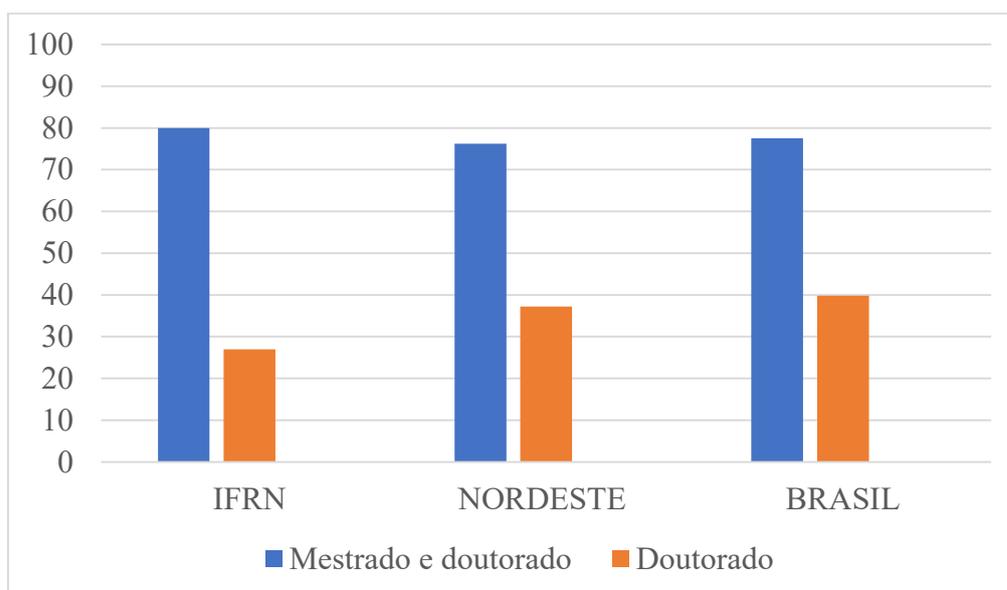


Gráfico 6 Percentual de docentes na educação superior com mestrado ou doutorado - IFRN, Nordeste e Brasil em 2016

Fonte: Fonte: Geocapes/Banco de Dados UFRN-UFG. Elaborado pelos autores (2018)

É possível concluir que em 2016 o IFRN superou o percentual regional e nacional, alcançando o montante de 80% de docentes que atuam na educação superior com mestrado ou doutorado enquanto que em 2016 a média regional 76% e brasileira 77%. Contudo, quanto ao percentual de doutores, o IFRN está abaixo da média regional 10 pontos e da média nacional 13 pontos percentuais. Enquanto no IFRN 27% dos professores que atuam na ES possuem doutorado, no Nordeste o percentual é de 37% e no Brasil de 40%.

Já quando se comparam os dados do IFRN com os demais institutos e centros federais, a realidade é diferente, conforme observa-se no gráfico a seguir:

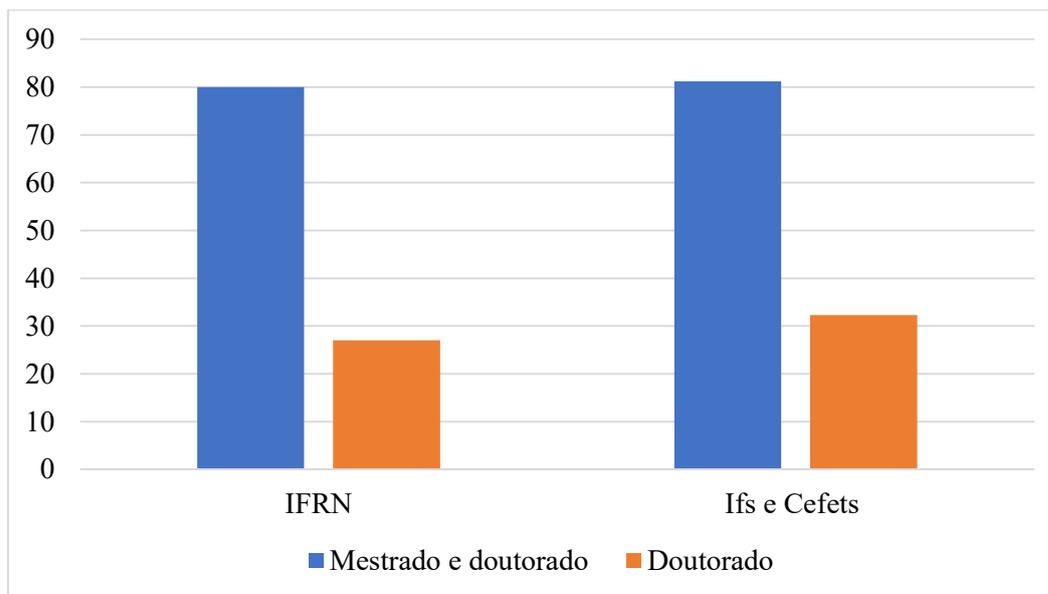


Gráfico 7 Percentual de docentes na educação superior com mestrado ou doutorado no IFRN e nos IFs e Cefets em 2016

Fonte: Fonte: Geocapes/Banco de Dados UFRN-UFG. Elaborado pelos autores (2018)

Quanto ao percentual de mestrado ou doutorado, os índices do IFRN e do total de Ifs e Cefets são quase idênticos, 80 e 81%, respectivamente. Ao considerar apenas os docentes com doutorado, já há uma diferença de cinco pontos percentuais. Enquanto no IFRN esse índice é de 27%, na totalidade dos Ifs e Cefets – incluindo-se também o IFRN nesse conjunto – o índice chega a 32%.

Assim, conclui-se que quanto aos docentes que atuam na educação superior com pós-graduação *Stricto Sensu*, o IFRN já atende ao que preconiza a meta 13 do atual PNE, entretanto o percentual de doutores não só está distante de alcançar o percentual previsto na meta 13 como também estava abaixo da média nacional e regional em 2016.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo estudar a titulação dos docentes que atuam na educação superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, no ano de 2016, tendo como referência a meta 13 do PNE brasileiro, com vigência para o período de 2014 a 2024. A referida meta destaca que elevar a titulação docente é um requisito para elevação da qualidade desse nível de ensino. Acerca desta categoria, é importante destacar que o debate em torno da busca de

qualidade para a educação não é recente, remonta ao início da organização do(s) sistema(s) educacional(ais) brasileiro, e tampouco se restringe a educação superior, mas sim a todos os seus níveis, suas etapas e modalidades. Concluiu-se que o conceito de qualidade é complexo, possui diferentes significados e está relacionado as concepções de homem, de sociedade e de educação dos sujeitos ou instituições que deste conceito fazem uso.

Na educação superior, sobretudo, a qualidade tem sido relacionada a inserção do país na chamada sociedade do conhecimento e defendida como estratégia de elevação da competitividade nacional no cenário econômico mundial. Assim, tem predominado uma perspectiva gerencial de qualidade, vinculada aos interesses do mercado, ainda que numa constante correlação de forças com um viés de qualidade democrático e inclusivo.

Ao se discutir a meta 13 do PNE, que busca, até 2024, ampliar o número de mestres e doutores para 75%, com pelo menos 35% desse percentual de doutores, conclui-se que o índice estabelecido para o período de dez anos foi pouco desafiador uma vez que este já estava quase alcançado nacionalmente no ano de aprovação de Lei do PNE, haja vista o numero expressivo de títulos de mestrado e doutorado concedidos no país nos últimos anos. Essa meta poderia, portanto, ter buscado alcançar índices maiores e ampliar o desafio de formar docentes para a educação superior sobretudo em nível de doutorado para além dos 35% previstos.

No que concerne ao IFRN, o desafio para alcançar a atual média nacional está na formação docente justamente nesse nível, uma vez que apenas 27% dos docentes que atuam na educação superior possuem doutorado. Os institutos federais, de modo geral, e o IFRN no Rio Grande do Norte em particular, tem sido historicamente referência quanto a formação profissional de qualidade socialmente referenciada. Concretizar a elevação da titulação dos docentes desse instituto para atuar em todos os níveis e modalidades que a instituição oferece, é uma estratégia necessária para assegurar a continuidade da qualidade na oferta.

Referências

- Almeida, Maria Izabel. (2004). Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 165-176. Acedido em 18 de out de 2018 em <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a08.pdf>
- Barbalho, Maria G. e Castro, Alda Maria D A. (2012) A nova arquitetura do ensino superior: a expansão e a diversificação após a LDB (1995-2006). In: Castro, Alda Maria Duarte Araújo; França, Magna (orgs.). *Política Educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira*. Brasília: Liber Livro.
- Brasil. (1988) *Constituição Federal de 1988*. Brasília. Acedido em 18 de outubro de 2018 em http://www.mpgo.mp.br/portalweb/hp/10/docs/constituicao_federal_de_1988_-_da_educacao.pdf
- Brasil. (1996) *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Acedido em 18 de outubro de 2018 em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

- Brasil. (2001). *Lei nº 010172, de 9 de Janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.
- Brasil. (2004). *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, 2004. Acedido em 18 de outubro de 2018 em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm
- Brasil. (2014) *Plano Nacional de Educação (2014-2024)*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Centro de Documentação e Informação, Edições Câmara. Acedido em 19 de outubro de 2018 em <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>
- Campello, Ana M de M Barreto e Lima Filho, Domingos Leite (2008). Educação profissional. In: Pereira, Isabel B. e Lima, Júlio César F. *Dicionário da educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV.
- CGEE. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. (2016) *Mestres e doutores 2015: Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira*. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos.
- Huet, Isabel, Pinho-Lopes e Carla F. M. (2014). Avaliação da qualidade do ensino e aprendizagem em um curso de engenharia: contribuições de um sistema de garantia da qualidade. In: Noutel (orgs.). et. al. *Ensino Superior: saberes, experiências e desafios*. Teresina: EDUFPI.
- Oliveira, João Ferreira, Amaral, Nelson Cardoso e Cabral Neto, Antônio. (2017). *Expansão e qualidade da educação superior no contexto do Plano Nacional de Educação (2014-2024): tensões, limites e perspectivas*. Universidade Federal do Goiás, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Projeto Integrado de Pesquisa.
- Pacheco, Eliezer. (2011). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Fundação Santilianna. São Paulo: Editora Moderna.
- Scremin, Greice e Aimi, Daniela Da Silva. (2008). Qualidade na educação superior: conceitos e visões. *Políticas Educativas*, Campinas, v.2, n.1, p.91-103. Acedido em 18 de outubro de 2018 em <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18355>
- Viotti, Eduardo Baumgratz. et. al. Titulados. (2016). In: CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. *Mestres e doutores 2015: Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira*. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos.